



Revista Española de Orientación y
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y
Psicopedagogía
España

Monarca, Héctor A.

TRABAJO COLABORATIVO CON PADRES Y MADRES. ÁMBITO DE ACTUACIÓN DESDE LA
ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 24, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp.
114-123

Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TRABAJO COLABORATIVO CON PADRES Y MADRES. ÁMBITO DE ACTUACIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

COLLABORATIVE WORK WITH PARENTS. FIELD OF INTERVENTION FROM EDUCATIONAL GUIDANCE

Héctor A. Monarca¹

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Para responder a los retos y dilemas que plantea asumir la tarea de construir una educación inclusiva en respuesta al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad es necesario, entre otros aspectos, contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, para convertir la escuela en un espacio que acoja a todos (alumnos, familias, profesionales). En este sentido, el trabajo que se presenta es una invitación a reflexionar en torno al papel que ocupan las familias en nuestro centro escolar. Nuestra finalidad es ilustrar en un ámbito de los muchos posibles de participación como es el de la formación de padres y madres, una experiencia llevada a cabo en esta dirección. Se trata, en este caso, de una experiencia de aprendizaje colaborativo desarrollada con padres y madres de educación infantil, la cual se ofrece como un ejemplo, dentro de las múltiples alternativas existentes, las cuales en todos los casos deben enmarcarse en un proyecto educativo de centro que trascienda las acciones aisladas en este ámbito de actuación. La temática abordada, por otra parte, aporta elementos teórico-prácticos, para reflexionar y actuar dentro de este ámbito específico de la orientación educativa: el trabajo con padres y madres del centro.

Palabras clave: Participación de madres y padres, orientación educativa, ámbitos de actuación, trabajo colaborativo, conocimiento compartido.

¹ *Correspondencia:* Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Despacho 303, Campus de Cantoblanco c/ Fco. Tomás y Valiente 3, 28049 Madrid Correo-e: hector.monarca@uam.es

ABSTRACT

To answer the challenges and dilemmas involved in the task of building an inclusive education is needed, among other elements, to promote the participation of all membership of the educative community, changing the school into a space opened for all its members (students, families and professional staff), in order to reply the right of all students to receive a quality education. For it, this paper invites to reflect about the role of families in our school. Our target is to make it clear presenting an experience developed in this sense in one of the different areas of participation. Specifically, explains an experience of collaborative learning with parents of kindergarten children. However, every activity must be located in the scholar educative project, transcending the implementation of isolated actions in this field of intervention. The work provides theoretical and practical bases, useful to reflect and act in this specific educative assessment area: the work with parents in school.

Key Words: Partnership of parents, educational guidance, areas of intervention, collaborative work, social construction of knowledge.

Introducción

Hablar de educación es, entre otras cosas, hacer referencia a la construcción contrastada y participativa de un proyecto para el desarrollo del sujeto y de la sociedad, que se encuentra en un continuo proceso de construcción, de negociación de significados y sentidos por parte de los agentes implicados. La orientación educativa, dentro de la gran variedad de funciones y demandas que se le asignan, es esperable que asuma un rol clave en este proceso, de acuerdo con los modelos que ubican sus funciones en los procesos de innovación, cambio y mejora de la totalidad del centro (Santana, 2010).

Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los sistemas educativos hoy en día, en el que la orientación debe implicarse, es el de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, sin exclusiones (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Esto significa que entre los principios que fundamentan la educación se encuentra el de inclusión (UNESCO, 2008), lo que implica entender que una educación de calidad es un derecho de todos los estudiantes. En esta línea, compartimos con Booth y Ainscow (2011) que la inclusión educativa, entre otros aspectos, implica reducir la exclusión, la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros para responder a la diversidad y valorar a todos por igual.

Una tarea de estas dimensiones está atravesada por múltiples prácticas que la van configurando de forma dinámica, compleja y, en ocasiones, contradictoria. Por ello, la participación de los diversos actores, además de ser un derecho es una necesidad. Sabemos que una de las estrategias más eficaces a la hora de asumir la educación inclusiva con todo lo que ella implica es la de construir sólidas redes de colaboración dentro de cada escuela y entre ésta y su comunidad (Ainscow, 2011; Ainscow y West, 2008). Desde este marco, la construcción de un proyecto de escuela compartido se ve enormemente facilitado cuando asesores, profesores de apoyo, tutores, equipo directivo, alumnos, familias u otros miembros de la comunidad en la que se sitúa la escuela, participan, aprenden y trabajan juntos (Gallego, 2011). En esta dirección, este artículo aborda una experiencia de aprendizaje colaborativo entre padres y madres de niños y niñas de

educación infantil en el marco de las funciones que tienen encomendadas los orientadores dentro de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica (EOEP). .

Desde este punto de vista, hoy en día existe un consenso importante en torno a la multiplicidad de funciones que abarca este rol profesional (Domingo, 2010; Hervás, 2006; Kaffenberger, Murphy y Bemak, 2006; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Santana, 2010). De acuerdo con estos autores, estas funciones podríamos agruparlas en torno a los siguientes ámbitos de actuación de la orientación educativa: escolar, personal, vocacional, institucional-docente, comunitario y familiar; siendo necesario, en cualquier caso, una aproximación sistémica-ecológica que ofrezca respuestas dirigidas a mejorar o transformar los contextos donde los hechos o fenómenos suceden. Desde este punto de vista, las acciones, aunque puedan centrarse con mayor intensidad en algunos de los ámbitos mencionados, y en muchos casos así tenga que ser, se entiende que entre ellos existe una interconexión que es preciso tener en cuenta en todo momento. En este caso, la experiencia que se relata se centra de forma directa en el ámbito familiar, aunque, como sucede con frecuencia dentro de la orientación educativa, se busca obtener beneficios a nivel del desarrollo de los niños y niñas, en el ámbito personal, escolar y, en términos generales, en las interacciones dentro del aula y del centro.

Por otra parte, desde el punto de vista de los modelos de orientación asumidos en el marco de esta experiencia, debemos mencionar una combinación de ellos (Bisquerra, 1998; Hervás, 2006; Vélaz de Medrano, 1998). Por un lado asume características del *modelo de programas*, en tanto constituye una actuación enmarcada, en primer lugar, en un proyecto más amplio del centro educativo en cuestión y, en segundo lugar, asume varias de las características que la literatura del tema otorga a este modelo: es una intervención directa y grupal, tiene un carácter esencialmente preventivo, se desarrolla dentro de la institución escolar y se relaciona con su proyecto educativo. Por otro lado, debemos mencionar al *modelo de servicios actuando por programas*, ya que las características recién mencionadas, se insertan y combinan, en este caso, con las funciones que tienen asignadas los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Finalmente, esta experiencia se enmarca dentro del *modelo de consulta y formación*, según el cual, el orientador como profesional, ofrece su «apoyo» a otros agentes educativos (Sampascual, Navas y Castejón, 1999); en este caso, la experiencia se caracteriza por varios de los rasgos que los autores recién nombrados otorgan a este modelo: es una intervención indirecta en relación a los estudiantes, la relación entre el orientador y los padres, en este caso, es horizontal, y el abordaje de la situación planteada exige la formación de los implicados.

Sobre este modelo de orientación educativa concreto, es necesario aclarar que se asume el modelo experiencial, frente a los modelos denominados académicos y técnicos (Martín-Quintana et al., 2009). Como señalan los mencionados autores, la finalidad de una acción formativa debe ir más allá de la mera divulgación de contenido, debe dirigirse a la reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario sociocultural. En esta línea es preciso reconocer lo que las familias pueden aportar y partir de sus fortalezas, entenderlas como un recurso para el centro en su conjunto, y de forma particular para el docente (Simón y Echeita, 2012). Bajo estos supuestos se enmarca la experiencia que a continuación se desarrolla.

La experiencia: construcción de conocimientos compartidos junto a las familias

A la hora de plantear el trabajo de formación de las familias en el marco de las funciones de la orientación educativa y del centro escolar, proponemos ir más allá de procesos de formación aislados, cortos en el tiempo, para apostar por programas amplios, insertos en actuaciones de carácter sistémico. En este sentido, lo que se presenta es sólo un ejemplo que debe enmarcarse en lo recién expresado. En este caso se ofrece una experiencia formativa sobre un tema específico que ha surgido como demanda de las familias de niños y niñas de educación infantil.

Contextualización de la experiencia

El trabajo que aquí se presenta fue desarrollado en un Centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en un pequeño pueblo de la Comunidad de Madrid. Al centro asisten niños y niñas de diversas nacionalidades, siendo un 8% de ellos de origen extranjero. Tanto el pueblo como el centro han experimentado un fuerte crecimiento en los últimos años. La experiencia concreta se ha dirigido a las madres y los padres de los niños y niñas de los tres grupos de primero de Educación Infantil. Por tanto, los destinatarios potenciales eran 132 madres y padres; de los cuales asistieron, al menos una vez, 41 de ellos. La experiencia ha sido promovida por el orientador del EOEP que tiene asignado dicho centro, aunque se ha desarrollado de forma coordinada con el profesorado de esta etapa educativa.

Detección de la demanda

Sin llegar a constituir un proceso diagnóstico, la elección de la temática que aquí se aborda bajo la modalidad de taller, ha sido decidida a partir de un breve cuestionario que han completado las familias durante las primeras semanas de clase:

CUESTIONARIO A FAMILIAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Edad: Sexo: Lugar de nacimiento:

Trabajo actual.....

Último estudio finalizado.....

Tienes otros hijos: NO.... SÍ..... Cuántos:.....

A. Por favor, señala tres temas que te gustaría que trabajemos de forma conjunta a lo largo de este curso:

1.
2.
3.

B. Por favor, indica el horario en el que tengas mayor disponibilidad para participar en actividades organizadas por el centro:

- Por la mañana: entre 9y 11 horas entre 9y 11 horas
- Por la tarde: entre 16 y 18 horas después de las 18

Observaciones (si quieres realizar algún comentario puedes realizarlo aquí):

Tan importante como la definición de la temática lo fue la del mejor horario para desarrollar el taller, de acuerdo con nuestra experiencia, con mucha frecuencia este aspecto termina condicionando las posibilidades de aprovechamiento de las mismas.

El cuestionario fue dirigido a los 132 padres y madres de los niños y niñas de primero de educación infantil. Hemos obtenido 73 cuestionarios (55,3%), de los cuales, 57 fueron respondidos por madres (78%) y 16 por padres (22%). Como se ha podido ver, se podía escoger hasta tres temáticas, aunque en muchos casos sólo se optado por una. A continuación se ordenan las respuestas de acuerdo con la cantidad de veces que fue escogida, aclarando que las categorías de la tabla fueron construidas a partir de las respuestas ofrecidas.

TABLA 1. Temáticas escogidas por las familias (absolutos)

TEMÁTICAS	MADRES	PADRES	TOTAL
A. La puesta de límites.	49	16	65
B. La forma de estimular a nuestros hijos.	26	9	35
C. El desarrollo del lenguaje.	12	2	14
D. El desarrollo de la autonomía.	8	3	11
E. El sueño.	9	0	9
F. El desarrollo de las emociones.	7	1	8
G. Cuentos para niños y niñas.	4	0	4

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el lugar de la «norma» en las relaciones entre padres e hijos y su importancia en el desarrollo de los niños y niñas es el tema más demandados por las familias; en este sentido, hay que decir que tanto las familias como los mismos docentes hacen referencia al mismo de diversas maneras.

El taller como metodología de trabajo con las familias

Teniendo en cuenta la gran cantidad de demandas que, se han centrado en los límites, se decidió, desde la orientación educativa y, en el marco del proyecto del EOEP y del propio centro, en coherencia con el modelo de servicios basado en proyectos antes mencionado, abordarlo con los padres y las madres en el marco de un espacio diseñado para pensar, reflexionar, sugerir, preguntar, proponer, ofrecer ejemplos. De acuerdo con lo expresado anteriormente, la clave de estos espacios es la forma en que se trabaja la temática. En este sentido, la misma se presenta como algo abierto, tanto en sus sentidos como en el contenido concreto que se abordan sobre la misma. No es el objetivo de este escrito abordar el contenido en sí de las sesiones, sino el mostrar la metodología seguida en el marco de la orientación educativa.

Objetivos

1. Ofrecer un espacio para construir de forma colectiva y colaborativa un conocimiento sobre los “límites” útil para ser usado en contextos reales de la vida cotidiana.
2. Construir una base de conocimientos compartidos que faciliten la coordinación de actuaciones entre la escuela y la familia.

Organización y metodología.

En este caso, el trabajo concreto sobre el tema escogido se ha organizado en seis sesiones de 1,5 horas de duración cada una. Todas las sesiones fueron coordinadas por el orientador y se estructuraron en torno a dos o tres momentos con tareas diferenciadas que a continuación se detallan:

1º SESIÓN:

- a) En primer lugar se desarrolla la técnica de conocimiento y cohesión grupal denominada «la telaraña», en la cual los asistentes se colocan en círculo y se van arrojando un ovillo de lana, para que cada uno se vaya presentado a medida que lo recibe. Una vez que se han presentado, se explica la forma en que se trabajará la temática que las familias han escogido, aclarando que se usará una metodología participativa. En esta línea, se realiza un sondeo de las expectativas que las familias tienen y se establecen acuerdos en esta dirección. Se insiste en la dinámica participativa que se empleará; haciendo hincapié en la importancia de su participación, ya sea en términos de preguntas, dudas, dilemas, conocimientos personales o experiencias.
- b) En segundo lugar se promovió la reflexión sobre las propias concepciones en relación con los temas que se pretendían abordar. Para ello se utilizó un cuestionario con preguntas tipo dilemas a partir de situaciones específicas, preguntas abiertas. Este instrumento sirvió para facilitar la reflexión inicial, así como «generador» de otras ideas y «promotor» del debate. De la misma manera, a partir del mismo, se procuró identificar experiencias concretas de cada una de las familias presentes, las cuales se emplearían a lo largo de todo el proceso de construcción de conocimientos compartidos.
- c) Se pone en común lo escrito en el cuestionario. Este es un momento importante para el resto del trabajo. Suelen aparecer concepciones diversas y dispares sobre la temática. Lo importante, y la clave para el funcionamiento de un grupo de trabajo colaborativo, es que todas y todos puedan sentirse cómodos diciendo lo que piensan y sienten; como así también una actitud abierta a los aportes que los otros pueden realizar (Flecha, 1997).

2º SESIÓN:

- a) En la primera parte se trabaja sobre el visionado de situaciones familiares en las que se pone en juego algún aspecto vinculado con los límites. Los participantes tienen que ir apuntando todas aquellas cosas que les llama la atención, interrogantes que les surgen, relacionarlo con situaciones propias si es el caso, etc.
- b) En la segunda parte se reúnen en pequeños grupos (2-3 personas) para poner en común lo que han hecho. La idea es que debatan sobre las reflexiones previas y que lleguen a nuevas ideas y conclusiones. En este sentido, cada grupo debe seleccionar los aspectos que le resultaron más relevantes para la temática que se está trabajando (factores importantes implicados en la situación, análisis de las respuestas proporcionadas por los implicados, propuesta de alternativas, etc.).
- c) En la última parte de la sesión se pone en común lo trabajado en la parte anterior. Cada grupo comenta los aspectos que ha elegido y por qué. En este momento se enlazan y

remarcan algunos conceptos relacionados con la temática. Se pretende identificar y aportar, si es el caso, aquellos conceptos clave, relevantes y significativos, relacionados con todo lo que ha salido hasta el momento.

3º SESIÓN:

- a) En primer lugar se retoma la puesta en común de la sesión anterior y, a partir de lo que cada uno ha reflexionado sobre ello, se va «construyendo» un marco de comprensión compartido sobre la temática en cuestión.
- b) En un segundo momento se procede a trabajar en pequeño grupo (3 personas) para pensar en situaciones de la vida diaria en las que se pusieran en juego alguno de los aspectos sobre los que se ha estado hablando hasta el momento. Tienen que escribir la situación, intentar explicar de forma sencilla lo ocurrido y pensar en la solución que se le dio en el momento; deben valorar y sugerir, llegado el caso, otras alternativas de solución. Este momento es clave ya que parten de sus propias situaciones, reflexionan sobre lo que han hecho y sobre lo que se podría hacer, escuchando y pensando sobre lo que los demás aportan. Al igual que en las sesiones anteriores partir de sus fortalezas, poner en evidencia sus propios recursos es una estrategia fundamental.

4º SESIÓN:

- a) Se centra exclusivamente en la puesta en común de lo trabajado el taller anterior. Es clave la clara exposición que cada grupo hace de la situación que ha analizado y abordado: la solución que se intentó en su momento, su valoración y ofrecer una alternativa o alternativas surgidas desde cada pequeño grupo.

5º SESIÓN:

- a) En la primera parte de la sesión, sobre la base de los cuadros presentados en la sesión anterior se realizan algunos aportes conceptuales, buscando siempre relevancia y significatividad, uniéndolos a otros ejemplos. Se realiza siempre de forma dialogada.
- b) En la segunda y última parte se realiza un intercambio entre todos los presentes.

6º SESIÓN (última sesión):

- a) En primer lugar se hace una primera valoración oral de lo que ha sido el taller.
- b) Completan un cuestionario de autoevaluación. La mayoría de los padres y las madres que participan de este tipo de experiencias formativas las valoran muy positivamente. Valoran muy especialmente el trabajar sobre casos reales, sobre sus propias situaciones y, sobre todo, el escuchar lo que hacen los demás ante situaciones similares.
- c) Finalmente, a modo de cierre, se intenta poner en evidencia el valor del conocimiento así construido; mostrando cómo, a través de la reflexión, del diálogo, del intercambio contrastado con otros, unido a los aportes de la teoría y la investigación, se puede construir un conocimiento útil para la vida diaria. También se resalta el valor de la participación en el taller, como espacio de trabajo conjunto en el desarrollo de sus hijos; se insiste en la importancia de buscar, pensar, diseñar, otros espacios para trabajar de forma colaborativa en otros asuntos.

Evaluación de la experiencia

Como se ha explicado, en la última sesión se realizó una evaluación del proceso formativo. En la evaluación oral se ha resaltado el valor que el taller ha tenido para los asistentes. Se ha valorado muy especialmente la metodología seguida, en concreto, se ha resaltado la

importancia de conocer cómo otras madres y padres resuelven situaciones que suelen ser comunes en muchas familias. En una línea similar, han considerado muy positiva la posibilidad de participar, de ofrecer sus opiniones y experiencias. Sin embargo, este aspecto les ha resultado difícil en las primeras sesiones, ya que no estaban acostumbrados a esta metodología participativa.

Conclusiones

Como hemos expuesto, el trabajo con padres y madres debe formar parte del modelo pedagógico del centro, en el que los orientadores y orientadoras, de acuerdo con sus funciones específicas, constituyen un recurso de apoyo de máxima relevancia, de acuerdo al sentido que le hemos dado en las páginas anteriores. Uno de los rasgos de este modelo de trabajo, en lo que se refiere a las familias, es el trabajo colaborativo para, entre otras cosas, generar un marco de actuación compartida; algo que ha demostrado su eficacia en el objetivo de construir redes sólidas y duraderas de trabajo en y con la comunidad.

La experiencia desarrollada bajo este enfoque ha demostrado ser un espacio para la valoración, el reconocimiento y la autoafirmación de las posibilidades de las madres y los padres para resolver por sí mismos situaciones diversas. La horizontalidad como una característica clave en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997), genera un clima de confianza en el que se puede hablar, opinar, comentar problemas, etc.; a partir de los cuales poder ir definiendo un marco de comprensión útil para que los padres y las madres en sus vidas cotidianas puedan valerse de él. Es evidente que los aportes de los diversos campos teóricos entran a formar parte de los debates e intercambios, pero se hace de tal forma que resulte significativo, en este caso, unido a casos concretos que ellos mismos mencionan, acompañando, ampliando, clarificando con los aportes de los otros miembros del grupo.

Por otra parte, estas experiencias favorecen y estimulan los “aprendizajes”, es decir, el cambio conceptual. Diversos autores han demostrado que la mera exposición a conocimientos, por valiosos que puedan ser desde el punto de vista científico, no produce el cambio de las ideas previas en los que escuchan, ya que para que esto ocurra deben darse una serie de condiciones: que lo que se dice sea funcional, es decir, que se aprecie algún vínculo con la vida cotidiana; que sea relevante, es decir que se vea su importancia y necesidad, y que sea significativo en cuanto a que pueda conectarse con otros aprendizajes previos.

Desde el punto de vista de las funciones de la orientación educativa, este tipo de experiencias contribuyen a fortalecer el vínculo entre el aula, el centro, las familias y la comunidad; y constituyen una oportunidad real para potenciar la participación colaborativa en ámbitos compartidos de la educación de los niños y niñas. Por otra parte, ponen en evidencia la importancia de estos modelos de actuación de la orientación, especialmente en lo que se refiere a los modelos de consulta y formación, enmarcados en programas más amplios.

Antes de finalizar hay que mencionar, sin embargo, algunas limitaciones. En primer lugar hay que mencionar que el aprovechamiento del taller estuvo condicionado con las posibilidades de asistencia; en este sentido, la presencia de los 41 asistentes no fue regular, ubicándose la media en 33 personas. En segundo lugar, aunque la experiencia formativa ha sido positiva, no es posible determinar el impacto real que ha tenido en el marco de las interacciones familiares y dentro de los procesos del aula, esta debilidad puede ser el punto de partida de una interesante investigación para sobre este ámbito y estos modelos de actuación de la orientación educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 93-109.
- Hervás, R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Kaffenberger, C.J., Murphy, S., y Bemak, F. (2006). School counseling leadership team: A statewide collaborative model to transform school counseling. *Professional School Counseling*, 9, 288-294.
- Martín-Quintana, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo M.J., Byrne, S., Rodríguez B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Martínez, R., Rodríguez, B. y Gimeno, J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Santana, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 261-270.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Fuentes electrónicas

UNESCO (2008). *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final*. Recuperado el 7 de Diciembre de 2012, de: [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT spa\[1\].pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT spa[1].pdf)

Fecha de entrada: 9 de octubre de 2012

Fecha de revisión: 13 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2013